

TEATRO E NEURODIVERGÊNCIAS: como o Teatro pode auxiliar no desenvolvimento sociocultural de crianças TDAH

THEATER AND NEURODIVERGENCES: *How Theater Can Support the Sociocultural Development of Children with ADHD*

TEATRO Y NEURODIVERGENCIAS: *Cómo el Teatro puede ayudar en el desarrollo sociocultural de niños con TDAH*

Patrick Levi Gonzaga¹

Marcos Antônio Bessa-Oliveira²

Kelly Queiroz dos Santos³

RESUMO: Este artigo, vinculado a um Projeto de Iniciação Científica – PIBIC-UEMS/CNPq (2024/2025) – investiga como a prática teatral pode contribuir para o desenvolvimento social, cognitivo, cultural e físico de crianças neurodivergentes, com foco no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O estudo tem como objetivo central identificar práticas teatrais que possam ser aplicadas e adaptadas ao ambiente escolar, promovendo um ensino mais inclusivo, acolhedor e equitativo. A proposta também visa conscientizar professores e alunos sobre o TDAH, combatendo estigmas e evitando formas de segregação ainda presentes no cotidiano escolar. O estudo estabelece um diálogo com o pensamento descolonial, sobretudo a partir dos trabalhos do professor e orientador Bessa-Oliveira, valorizando a identidade cultural dos alunos sem reduzi-los a categorias excludentes. Também incorpora as contribuições de Kelly Queiroz e sua proposta de “Arte-mediação”, que enfatiza a experivência de alunos e docentes para a produção de arte, cultura e conhecimento dentro do processo de ensino-aprendizagem, gerando aproximações entre esses e em como sendo um caminho para um ensino mais sensível e participativo. Serão exploradas práticas de Viola Spolin, com os jogos teatrais, e práticas de Augusto Boal, especialmente o Teatro do Oprimido, como instrumentos educacionais capazes de favorecer a expressão, a empatia e a

¹ Graduando em Teatro Licenciatura e UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. É membro do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq. E-mail: patricklevigonzaga@gmail.com

² Doutor em Artes Visuais e UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Professor nos cursos de Dança e Teatro e PROFEDUC. É membro do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq. E-mail: marcosbessa@uems.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4783-7903>.

³ Mestra em Educação e UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Professora nos cursos de Dança e Teatro. É membro do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq. E-mail: kelly.queiroz@uems.br, ORCID: orcid.org/0000-0002-7021-7905.

inclusão de crianças com TDAH. A pesquisa utilizará ainda dados de fontes oficiais, como o Ministério da Saúde, para embasar a compreensão do transtorno no contexto educacional. Como resultado, espera-se produzir materiais de apoio voltados a professores, incentivando práticas inclusivas no ensino de Arte e contribuindo para o avanço dos estudos em educação especial, especialmente no que se refere à intersecção entre arte, neurodivergência e ensino.

PALAVRAS-CHAVE: TDAH; Teatro; Neurodivergência; Arte-mediação; Ensino.

ABSTRACT: This article, part of a Scientific Initiation Project – PIBIC-UEMS/CNPq (2024/2025) – investigates how theatrical practice can contribute to the social, cognitive, cultural, and physical development of neurodivergent children, with a focus on Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). The main objective of the study is to identify theatrical practices that can be applied and adapted to the school environment, promoting a more inclusive, welcoming, and equitable education. The proposal also aims to raise awareness among teachers and students about ADHD, combating stigmas and avoiding forms of segregation still present in daily school life. The study establishes a dialogue with decolonial thought, especially through the works of Professor and advisor Bessa-Oliveira, valuing students' cultural identity without reducing them to exclusionary categories. It also incorporates the contributions of Kelly Queiroz and her concept of "Art-mediation," which emphasizes the experiential dimension of students and teachers in the production of art, culture, and knowledge within the teaching-learning process, creating bridges between them and fostering a more sensitive and participatory education. The practices of Viola Spolin, with her theater games, and Augusto Boal, especially the Theatre of the Oppressed, will be explored as educational tools capable of fostering expression, empathy, and inclusion of children with ADHD. The research will also draw on official data sources, such as the Ministry of Health, to ground the understanding of ADHD within the educational context. As a result, the study seeks to produce support materials for teachers, encouraging inclusive practices in Art education and contributing to the advancement of studies in special education, particularly regarding the intersection of art, neurodivergence, and teaching.

KEYWORDS: ADHD; Theater; Neurodivergence; Art-mediation; Education.

RESUMEN: Este artículo, vinculado a un Proyecto de Iniciación Científica – PIBIC-UEMS/CNPq (2024/2025) – investiga cómo la práctica teatral puede contribuir al desarrollo social, cognitivo, cultural y físico de niños neurodivergentes, con énfasis en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El objetivo central del estudio es identificar prácticas teatrales que puedan ser aplicadas y adaptadas al entorno escolar, promoviendo una educación más inclusiva, acogedora y equitativa. La propuesta también busca sensibilizar a docentes y estudiantes sobre el TDAH, combatiendo estigmas y evitando formas de segregación aún presentes en la vida escolar cotidiana. El estudio establece un diálogo con el pensamiento decolonial, especialmente a partir de los trabajos del profesor y orientador Bessa-Oliveira, valorando la identidad cultural de los alumnos sin reducirlos a categorías excluyentes. Asimismo, incorpora los aportes de Kelly Queiroz y su propuesta de "Arte-mediación", que enfatiza la experienciavivencia de alumnos y docentes en la producción de arte, cultura y conocimiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, generando aproximaciones entre ellos y constituyéndose en un camino hacia una educación más sensible y participativa. Se explorarán prácticas de

Viola Spolin, con los juegos teatrales, y de Augusto Boal, especialmente el Teatro del Oprimido, como instrumentos educativos capaces de favorecer la expresión, la empatía y la inclusión de niños con TDAH. La investigación también utilizará datos de fuentes oficiales, como el Ministerio de Salud, para fundamentar la comprensión del trastorno en el contexto educativo. Como resultado, se espera producir materiales de apoyo dirigidos a docentes, fomentando prácticas inclusivas en la enseñanza de Arte y contribuyendo al avance de los estudios en educación especial, en particular en lo que respecta a la intersección entre arte, neurodivergencia y enseñanza.

PALABRAS CLAVE: TDAH; Teatro; Neurodivergencia; Arte-mediación; Educación.

TDAH E O CORPO ESTRANHO: (in)adequações no espaço escolar

Espero que, se você for essa pessoa e estiver lendo isto, saiba que sim, é verdade, estou aqui! Tenho e sou estranh(o)a como muitos de vocês! [...] Sendo ou não estranho em relação a um modelo de arte, cultura, corpo e conhecimentos, empreendemos a ideia de que o corpo estranho também é morada da perfeição" (Faria; Bessa-Oliveira, 2019, p. 6).

Na lógica escolar tradicional, sujeitos que não se enquadram nos padrões dominantes de comportamento, linguagem ou aprendizagem são, muitas vezes, percebidos como "corpos estranhos". Essa leitura estigmatizante recai, com especial força, sobre aqueles que convivem com condições invisíveis, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): caracterizado por impulsividade, desatenção e hiperatividade motora. Segundo a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, 2022), entre 5% e 8% da população mundial apresenta esse transtorno, sendo grande parte composta por crianças em idade escolar.

No ambiente escolar, no entanto, o TDAH ainda é frequentemente interpretado de maneira reducionista, alimentando estigmas e práticas pedagógicas excludentes. Crianças neurodivergentes são rotuladas como "problemáticas", "indisciplinadas" ou "desinteressadas", sem que se considerem suas particularidades cognitivas, afetivas e culturais. Essa incompreensão compromete a efetiva participação desses estudantes no processo de aprendizagem e reforça um modelo educacional centrado na normatividade. Ainda que hoje se reconheça, como afirma Vera Candau (2013, p. 15), a urgência

de romper com a homogeneização escolar, práticas excludentes persistem nos discursos e nos gestos cotidianos da sala de aula.

Hoje, esta consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes (Candau, 2013, p. 15).

O estudante ideal, dentro desse paradigma, é aquele que permanece em silêncio, imóvel e atento por longos períodos, uma expectativa que se choca com a experiência cotidiana de muitas crianças com TDAH. Suas manifestações corporais e subjetivas são lidas como falha, e não como diferença. Contra esse cenário, esta pesquisa propõe o Teatro como linguagem capaz de acolher os múltiplos modos de aprender e existir, rompendo com a rigidez curricular e valorizando a escuta, o corpo e a criatividade. O espaço cênico, nesse sentido, transforma-se em metáfora da própria inclusão: um lugar em que todas as vozes, gestos e presenças são bem-vindos não para serem moldados, mas para se expressarem em sua potência de corpo-sendo.

Ao propor uma abordagem fundamentada na Arte-mediação, este estudo dialoga com os pensamentos de Kelly Queiroz (2021), defendemos a valorização dos saberes situados, afetivos e corporais como parte do processo educativo. A arte, nesse contexto, não atua como ferramenta terapêutica, mas como forma de mediação sensível entre o sujeito e o mundo. Como destaca Queiroz, a Arte-mediação reconhece os conhecimentos que os alunos já trazem consigo, legitimando suas existências e modos de ser como centrais no processo pedagógico.

De forma convergente, o conceito de neurodivergência propõe uma mudança de olhar sobre condições como o TDAH, o autismo e a dislexia. Ao invés de tratar essas características como déficits a serem corrigidos, a neurodivergência propõe compreendê-las como variações legítimas do funcionamento humano. Como afirmam Juliano Faria e Marcos Bessa-Oliveira

(2019), ainda que não tratando diretamente da neurodivergência, esse reconhecimento das diferenças corpóreas é essencial para o florescimento de novas formas de aprender, de sentir e de habitar o espaço escolar.

Foi na história, na cultura, na religião, na ciência da 'marca' (Derrida) hegemônica daqueles que nas(cres)ceu o meu corpo estranho, um corpo sempre obrigado a ficar kahlado pelas minhas imperfeições, por não ser original ao corpo perfeito cristalizado no mundo. Por isso incessantemente sou colocado na condição de ser menos como outros corpos estranhos também o são; corpos sendo vistos como algo equivocado (Faria; Bessa-Oliveira, 2019, p. 11).

Esse trecho escancara a violência simbólica que marca a trajetória dos corpos que destoam da norma, como os corpos hiperativos, dispersos ou "barulhentos" das crianças com TDAH. Ao se depararem com estruturas pedagógicas inflexíveis, esses sujeitos são empurrados para as margens da escola, mesmo quando formalmente "incluídos". Nesse contexto, o Teatro surge como alternativa pedagógica sensível e descolonizadora. Augusto Boal (2009), ao afirmar que todo ser humano é um "ser teatro", propõe uma pedagogia que reconhece o corpo como meio de expressão e transformação. Suas técnicas, como o Teatro Fórum, valorizam a escuta, a experimentação e o protagonismo, elementos que, quando aplicados à prática educativa, permitem que alunos neurodivergentes, por exemplo, se reconheçam como agentes de sua própria formação.

É preciso reinventar os modos de ensino para acolher diferentes ritmos, modos de atenção e linguagens. Isso significa repensar o papel do professor, o formato da sala de aula e os próprios critérios de avaliação. O teatro, ao integrar corpo, afeto e criação, oferece uma linguagem inclusiva por essência, não porque "tolera" a diferença, mas porque nasce dela.

O TEATRO COMO PRÁTICA "INCLUSIVA": corpo, diferença e potência

(Re)verificações que despertem reflexões acerca de onde está a raiz da significação de cada conceito aqui discutido e que fazem parte de seu lugar de fala, ou seja, um processo de descolonização do ser, saber e sentir (Santos, 2021, p. 23).

Ao assumir o compromisso com a inclusão, a escola se vê diante do desafio de acolher a diversidade de formas de ser, aprender e de se expressar. No entanto, o paradigma educacional ainda é, em larga medida, marcado pela normatividade e pela padronização das condutas cognitivas, corporais e emocionais. Esse modelo, longe de ser neutro, produz exclusões, sobretudo quando se depara com sujeitos cujas experiências não se encaixam nos padrões historicamente instituídos como “corretos” ou “ideais”. É o caso, por exemplo, das crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), frequentemente compreendidas a partir de critérios médicos reducionistas, que ignoram os contextos sociais, afetivos e culturais em que estão inseridas.

Este artigo parte da convicção de que o Teatro, enquanto componente curricular, pode ser mais do que uma disciplina artística: pode tornar-se uma prática pedagógica potente e transformadora, articulando corpo, linguagem e escuta. No ambiente escolar, a Arte, com seu o saber, sentir e ser, para fazer- sendo, deveria ser fundamental como um todo, não exclusivíssimo às precárias aulas de Arte. O Teatro, nesse sentido, oferece um espaço de expressão e invenção que valoriza a singularidade e favorece a construção coletiva do conhecimento. Ensinar com o teatro é também aprender a se relacionar com o outro de forma ética e sensível, compreendendo a educação como um encontro, e não como imposição de formas.

A linguagem teatral não se limita à palavra. Ela acolhe o gesto, o olhar, o silêncio, o deslocamento, abrindo caminhos para modos diversos de comunicação e aprendizado. Para crianças com TDAH, essa abertura é fundamental. O uso do corpo, do espaço, da improvisação e do jogo cênico respeita e potencializa a hiperatividade e a sensorialidade exacerbada que esses alunos frequentemente apresentam. Como afirmam Faria e Bessa-Oliveira (2019, p. 11): “Sou consciente de um conhecimento localizado em meu corpo que está fora do padrão moderno”. Esse reconhecimento do corpo como lugar de saber permite que a chamada “hiperatividade” deixe de ser vista como problema a ser corrigido, e

passa a ser entendida como potência criativa a ser orientada e explorada pedagogicamente.

Viola Spolin, pioneira na introdução de jogos teatrais no campo da educação, defende que o jogo é a base do aprendizado criativo. Em sua obra *Improvisation for the Theater* (1999), propõe dinâmicas que estimulam foco, escuta, espontaneidade, cooperação e liberdade expressiva. Para crianças com TDAH, os jogos teatrais proporcionam uma experiência de aprendizagem que integra o corpo ao pensamento, promovendo autonomia e sociabilidade em um ambiente livre de julgamento.

O jogo visa ao aperfeiçoamento das funções mentais como atenção, imaginação, memória, raciocínio e aquisição de hábitos ou virtudes morais, como lealdade, bondade, cavalheirismo, espírito de cooperação e senso social (Miranda, 1993, p. 21).

Na mesma direção, Augusto Boal (2009), criador do Teatro do Oprimido, propõe uma prática teatral que transforma o espectador em sujeito ativo do processo. Suas técnicas, como o Teatro Fórum, convidam os participantes a dramatizar opressões reais vividas no cotidiano, entre elas, para a criança com TDHA, por exemplo, podemos utilizar como cenário o capacitismo, o preconceito e o apagamento de subjetividades neurodivergentes. Para crianças com TDAH, participar de um processo como esse é não apenas ser visto, mas ser reconhecido como alguém que tem voz própria, agência, autonomia e direito à invenção.

Mais do que “incluir”, portanto, o teatro desloca a lógica da inclusão. Ele não exige que o sujeito se adapte ao espaço, sob normas e regras rígidas que têm bases em corpos ideais, mas transforma o espaço a partir da presença viva de quem chega com seu corpo “diferente”. A Arte na escola, para além de disciplina e campo do saber disciplinado, é matéria para ser utilizada na convivência sensível entre as pessoas diferentes com suas respectivas diferenças.

ARTE-MEDIAÇÃO E O PENSAMENTO DESCOLONIAL: um diálogo necessário

A Arte-mediação, conceito desenvolvido por Kelly Queiroz (2021), propõe um ensino que parte das vivências encarnadas dos sujeitos, acolhendo suas expressões culturais, estéticas, emocionais e identitárias. Essa abordagem rompe com a pretensa neutralidade do ensino tradicional e com a falsa universalidade do conhecimento escolar, revelando que todo processo pedagógico é também um ato político, situado e atravessado por relações de poder. Nesse contexto, a mediação não é entendida como uma simples ponte entre o saber e os estudantes, mas como uma experiência relacional, ética e afetiva, que reconhece o educando como sujeito ativo na criação do conhecimento. O corpo, a escuta, o gesto e a presença deixam de ser acessórios e passam a ocupar o centro do processo formativo.

Esse olhar dialoga de forma profunda com o pensamento de Walter D. Mignolo (2009), que defende a “desobediência epistêmica” como prática descolonial como ruptura necessária com os modelos coloniais de produção e validação do saber. Para Mignolo, o conhecimento hegemônico, frequentemente eurocentrado, racionalista e deslocado das realidades periféricas, impõe uma lógica de silenciamento e exclusão sobre outras formas de conhecer. Essa lógica marginaliza os saberes oriundos de corpos dissidentes, territórios historicamente subalternizados e de experiências que fogem à norma. A desobediência epistêmica, portanto, é um chamado à valorização de epistemes plurais, enraizadas na geopolítica e na corpo-política dos sujeitos que habitam a exterioridade.

A descolonialidade requer desobediência epistêmica, porque o pensamento fronteiriço é por definição pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade.

Pois bem, a descolonialidade não é um projeto que tenha por objetivo se impor como um novo universal abstrato que substitua e “melhore” a reocidentalização e a desocidentalização. É uma terceira força que, por uma parte, se desprende de ambos projetos; e por outra, reclama seu papel na hora de construir futuros que não podem ser abandonados

nem nas mãos da reocidentalização, nem nos desenhos desocidentalizadores (Mignolo, 2017, p. 30).

No campo educacional, essa crítica torna-se especialmente pertinente ao analisarmos as práticas dirigidas às infâncias neurodivergentes, como as de crianças com TDAH. A chamada “inclusão”, em muitas situações, limita-se a adaptações técnicas ou à medicalização de comportamentos que fogem do padrão. Esse modelo normativo de atenção, disciplina e rendimento escolar, reduz a experiência da criança àquilo que precisa ser corrigido ou contido. A inclusão, no ambiente escolar, muitas vezes, ainda, funciona como um “chamado obrigatório” aos corpos das diferenças à fazerem parte do padrão. Nessa lógica, a medicalização aparece como uma ferramenta de domesticação do corpo e do desejo, anulando sua potência criativa e expressiva.

Importante destacar que esta pesquisa não se opõe ao uso de medicamentos no tratamento do TDAH, quando necessário e respaldado por acompanhamento clínico. O que se questiona é a tendência, ainda dominante, de recorrer à medicalização como primeira e única resposta, sem considerar previamente abordagens pedagógicas, artísticas e relacionais. Tal postura revela uma compreensão patologizante da neurodivergência, que trata a diferença como déficit, e não como uma variação legítima e rica da cognição e da experiência humana, provocando uma letargia aos corpos das diferenças por serem divergentes à calma necessária à domesticação disciplinar ainda presente nas escolas.

Nesse cenário, o teatro surge como um campo fértil de resistência. Ao valorizar o corpo em movimento, o improviso, a escuta sensível e a criação coletiva, o fazer teatral subverte os paradigmas de controle e normalização tão presentes na escola. O jogo teatral, com sua abertura ao imprevisto e ao erro, como características quase necessárias, acolhe a diversidade de formas de ser, de pensar e de aprender. Para crianças neurodivergentes, o teatro não é apenas um espaço de expressão, é um lugar de legitimação, em que suas singularidades

deixam de ser vistas como obstáculo e passam a ser reconhecidas como matéria viva da cena e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o teatro atua com as lentes da Arte-mediação: transforma-se em espaço de invenção e pertencimento, em que os sujeitos historicamente colocados às margens, os das “exterioridades”, como diria Mignolo, são trazidos ao centro do processo formativo a partir das suas especificidades biogeocorpográficas. O saber deixa de ser vertical e normativo, para tornar-se horizontal, sensível e construído em diálogo com a experiência.

Integrar os princípios da Arte-mediação e da desobediência epistêmica no ensino não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético com a descolonização das práticas pedagógicas, com o reconhecimento de múltiplos saberes e com a transformação das relações de poder que atravessam a escola. Trata-se de abrir caminhos para uma pedagogia mais justa, plural e afetiva em que corpos diversos não apenas estejam presentes, mas que possam existir plenamente em sua diferença.

A INCLUSÃO QUE NÃO INCLUI: por uma crítica ao conceito institucionalizado

O termo “inclusão” tornou-se, nas últimas décadas, uma das palavras mais recorrentes nos discursos institucionais sobre educação. Está presente em documentos oficiais, planos pedagógicos, programas de formação docente e legislações. Contudo, é preciso questionar: o que realmente se entende por “inclusão”? Quem está incluído e sob quais condições?

Na maioria das vezes, “incluir” ainda significa admitir o outro no mesmo sistema que antes o excluía, sem revisar ou (re)verificar as estruturas normativas que produziram a exclusão. A inclusão torna-se assim, um processo de assimilação do diferente, e não de reconhecimento da diferença. Ao invés de transformar o currículo, os espaços ou os modos de ensinar, adapta-se o aluno “fora da curva” para que se encaixe na lógica já estabelecida, muitas vezes padronizante e excludente. Controvérsias terminantemente ao pensamento descolonial de uma educação humana, sensível e para as diferenças.

A criança com TDAH, por exemplo, é muitas vezes “incluída” em sala regular, mas à custa de silenciar e ter amarradas suas formas legítimas de existir: é solicitado a ela conter seus movimentos, a modular sua fala, a focar no tempo do outro, a seguir rotinas que não respeitam sua neurodivergência. Em outras palavras, ela é incluída sob a condição de se normalizar.

Como afirma Walter Mignolo (2009), é necessário desobedecer epistemicamente os padrões coloniais que ainda estruturam nossas instituições, e isso vale também para o campo educacional. A ideia de “inclusão” precisa ser revisada a partir da escuta dos corpos dissidentes, dos corpos das diferenças que não contemplam aos padrões dos corpos das humanidades, das vozes historicamente silenciadas, e das experiências que não cabem nas categorias hegemônicas de inteligência, comportamento, corpo e aprendizagem.

Nós, *anthropos*, que habitamos e pensamos nas fronteiras, estamos no caminho e em processo de desprendimento e para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes. Pagaremos o preço, posto que os periódicos e as revistas, as disciplinas das ciências sociais e as humanidades, assim como as escolas profissionais, são territoriais. Em outras palavras, o pensamento fronteiriço é a condição necessária para pensar descolonialmente. E quando nós, *anthropos*, escrevemos em línguas ocidentais modernas e imperiais (espanhol, inglês, francês, alemão, português ou italiano), o fazemos com nossos corpos na fronteira (Mignolo, 2017, p. 20-21).

Marcos Bessa-Oliveira (2020), ao refletir sobre corpos dissidentes no teatro-educação, propõe deslocar o foco da inclusão para o acolhimento da presença, sem tentar corrigir ou curar a diferença. Nesse sentido, o termo “inclusão” precisa deixar de ser apenas uma diretriz institucional e tornar-se uma prática de ruptura, onde a escola deixa de tentar encaixar sujeitos e passa a se remodelar a partir deles.

Assim, este artigo não utiliza o termo “inclusão” de forma acrítica ou normativa, mas propõe tencioná-lo, desmontá-lo e reconfigurá-lo a partir das experiências reais de crianças neurodivergentes, especialmente aquelas com TDAH, que constantemente vivem a contradição de estarem presentes e ainda assim excluídas.

MINHA TRAVESSIA: de aluno TDAH a professor-pesquisador

Falar sobre TDAH na escola é, para mim, mais do que um gesto acadêmico. É um movimento de retorno, de escuta e de reconstrução de memórias que ainda atravessam meu corpo. Antes de ser pesquisador, sou alguém que viveu - e ainda vive - os efeitos da neurodivergência em espaços que muitas vezes não sabem nomear, acolher ou compreender o que é ser diferente.

Durante minha trajetória como estudantes, fui muitas vezes rotulado como “distraído”, “inquieto” ou “difícil”. O que, para mim, era um pensamento acelerado, um corpo que precisava se mover ou uma necessidade de aprender de forma ativa, era lido por muitos educadores como desinteresse ou falta de disciplina. Pouco ou nada se falava em TDAH. E quando se falava, era quase sempre sob a ótica do problema, do transtorno, da correção.

Essas experiências me marcaram profundamente. Elas me ensinaram, com dor, que nem sempre estar presente em sala de aula significa, de fato, ser visto. Por isso, hoje, ao ocupar o lugar de professor e pesquisador, sinto a urgência de devolver sentido a essas vivências, transformando-as em ferramenta crítica e propositiva. Esta pesquisa nasce dessa travessia, da dor de não caber e da vontade de abrir espaços em que outros corpos, como o meu, possam pertencer sem ter que se moldarem.

Ser um docente com TDAH me permite enxergar aos meus estudantes com outra perspectiva. Reconheço neles a inquietude que me habita, a criatividade que muitas vezes me foi reprimida, e as dificuldades que não são falhas, mas pistas de que o modelo escolar precisa mudar. É justamente por isso que acredito que o teatro, com sua abertura ao erro, ao improviso e ao corpo em movimento, como atos criativos, oferece um caminho potente de reconexão entre ensino e subjetividade.

Esta pesquisa, portanto, não é neutra nem distante. Ela parte de uma experivivência encarnada de alguém que já foi excluído pela lógica da

normalização, mas que hoje escolhe atuar no campo da Arte-educação para propor possibilidades outras. Acredito que pensar o TDAH fora da patologização e dentro de práticas sensíveis como a arte, o jogo e o teatro, é também uma forma de desobedecer epistemicamente aos modelos que por tanto tempo silenciaram subjetividades como a minha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: por uma pedagogia do corpo, da escuta e da diferença

Diante dos desafios contemporâneos da educação, especialmente no que se refere à presença de crianças neurodivergentes no ambiente escolar, cada vez mais constante, o teatro revela-se não apenas como recurso metodológico, mas como uma ética de relação. Ao romper com a rigidez dos modelos pedagógicos tradicionais, a linguagem teatral convida à escuta, ao improviso, ao acolhimento da experiência e à valorização da diferença como potência formativa.

Para estudantes com TDAH, essa abordagem representa uma mudança profunda: ao invés de serem convocados a silenciar seus corpos, conter sua energia e se adequar à norma, são convidados a criar com o que são, e não apesar do que são. O teatro, ao legitimar o movimento, o erro, a colaboração e o jogo, torna-se espaço de pertencimento, no qual a aprendizagem acontece por meio do corpo em ação, da relação afetiva e da expressão singular de cada sujeito.

A articulação entre os jogos teatrais de Viola Spolin, a pedagogia libertadora de Augusto Boal, a proposta de Arte-mediação de Kelly Queiroz, e os pensamentos descoloniais de Walter Mignolo e Marcos Bessa-Oliveira, possibilita-me um espaço fértil para repensar o ensino de Arte em diálogo com a neurodiversidade. Esses autores convergem na defesa de uma escola mais sensível, política, humana e comprometida com a emancipação dos sujeitos - especialmente daqueles que historicamente foram silenciados ou patologizados como diferentes e divergentes, respectivamente.

Descolonizar o ensino, nesse sentido, é mais do que diversificar estratégias, é reposicionar o olhar, abrir-se à escuta dos corpos dissidentes, reconhecer saberes outros, e aceitar que a transformação educativa começa pela disposição em rever estruturas, práticas e afetos, mas também políticas, currículos e relações. O teatro, com sua potência de criação e de escuta, oferece não uma resposta definitiva, mas um caminho - aberto, coletivo e em movimento - para que a escola se torne, de fato, um espaço de inclusão vivida e não apenas declarada.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO – ABDA. **Entre 5% e 8% da população mundial apresenta Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade**. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude>>. Acesso em: 29 maio 2025.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. PEDAGOGIAS da diversidade. **Cadernos de Estudos Culturais**: Pedagogias Descoloniais, Campo Grande, MS, v. 1, p. 61-85, jan./jun. 2019. Disponível em: <PEDAGOGIAS da diversidade | CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS>. Acesso em: 15 jan. 2025..

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, César. Biogeografia – Descolonizar O Ser, Sentir E Saber Para A Transmissão Do Conhecimento nas Artes Visuais. In **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 26o, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 883-898.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas** (orgs.). 10. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIGNOLO, Walter D.. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. **Revista Epistemologias do Sul**. Foz do Iguaçu, PR. V.1, n.1, 2017, p. 12-32. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>>. Acesso em: 07 ago. 2025.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica (II), pensamento independente e liberdade decolonial**. Universidad Nacional del Comahue, Año I, n. 1, 2009.

MIRANDA, N. **2000 jogos infantis**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. CORPO ESTRANHO: O DESAMPARADO QUE ENCONTRA SUA POLÍTICA DE SER. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 37, n. 37, p.p.396 -- 415, 2019. DOI: 10.19179/2319-0868.661. Disponível em: <<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/661>>. Acesso em: 19 out. 2024.

SANTOS, Kelly Queiroz dos; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Arte-mediação**: uma proposta outra para pensar Mediação Cultural no ensino de Arte. Curitiba: CRV, 2021.176 p.

SPOLIN, Viola. **Improvisation for the theater**: a handbook of teaching and directing techniques. Evanston: Northwestern University Press, 1999.